计算机与智能教育技术

2026年11月 第1卷第4期

师范生教姿教态及其评价现状的研究

李显鹤

江苏师范大学物理与光电工程学院，江苏徐州，221116

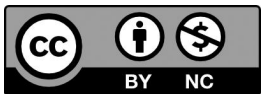
摘　要 | 教姿教态是师范生在教学活动中通过身体姿态、手势、目光、面部表情及空间移动等非言语行为呈现的教学表现，其意义不仅在于行为形式是否规范，更在于行为能否服务于教学内容、课堂组织与师生互动。本文采用文献调查与主题分析相结合的方法，围绕师范生教姿教态的表现特征、研究场景、评价内容与评价方式，对可核验的政策文本和中外相关研究进行梳理。研究发现：现有研究主要依托微格教学、教育实习、教学录像反思及虚拟仿真情境展开；评价方式逐渐由整体印象判断拓展至行为观察、量表评价、同伴反馈、自我反思和视频技术辅助分析，但直接面向师范生教姿教态的研究仍相对分散，评价指标的操作性、情境解释力及评价结果的持续应用仍有不足。基于此，本文提出以可观察行为为基础、以教学功能为解释核心、以情境适切性为判断条件、以反馈改进为应用目标的分析框架，并建议通过多主体评价与连续录像反馈促进师范生教姿教态发展。

关键词 | 师范生；教姿教态；教学技能评价

Copyright © 2026 by the author(s).

This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/



0 引言

教师教学行为不仅通过语言传递知识，也通过身体姿态、手势、目光、面部表情和空间位置等非言语方式组织课堂、呈现内容并回应学生。对师范生而言，这些行为既是教学技能的重要组成部分，也是其从教学知识学习走向课堂实践时需要逐步形成的专业能力。与教学设计、教学语言、提问和板书等相对容易被单独列项的技能相比，教姿教态常被概括为“自然大方”“精神饱满”或“举止得体”等总体性要求，具体观察内容和判断依据偏向于综合化。

我国教师专业标准和师范生教师职业能力标准构成师范生职业能力培养的重要政策依据。《中学教师专业标准（试行）》强调教师应具备良好的职业道德、专业知识与教育教学能力[1]；2021年教育部办公厅印发的师范生教师职业能力标准将师德践行、教学实践、综合育人和自主发展列为职业能力的基本维度，并将教学设计、课程实施等纳入教学实践能力要求[2]。这些要求为教姿教态评价提供了职业规范和教学实践依据，具体行为指标则需要结合课堂任务加以细化。

已有研究从身体语言、非言语亲近性、微格教学录像、教育实习和视频反思等不同角度讨论教师及师范生的非言语行为。例如，Sadioğlu对20名小学教师候选人的教育实习录像进行分析，呈现了其积极身体语言与部分限制沟通行为并存的特点[3]；Xiao和Tobin指出，录像反思能够使师范生注意到手势、姿态、目光、面部表情和空间位置等容易被忽

作者简介：李显鹤，江苏师范大学物理与光电工程学院研究生，研究方向为中学物理课程与教学。

文章引用：李显鹤. 师范生教姿教态及其评价现状的研究[J]. 计算机与智能教育技术, 2026, 1(4)：147-155.

https://doi.org/10.68070/bb42qd36

略的具身教学维度，同时也可能带来镜头焦虑[4]。这些研究为理解师范生教姿教态提供了依据，但研究对象、评价维度和教学情境并不完全一致。

基于此，本文主要围绕两个问题展开：第一，师范生教姿教态研究主要关注哪些行为、场景与发展过程？第二，当前相关评价在评价内容、方法、主体和结果应用方面呈现出哪些特点与不足？

1 研究方法与概念界定

1.1 文献检索与分析方法

本文采用文献调查、政策文本分析与主题归纳相结合的方法。检索时间截至2026年11月，检索词包括“师范生”“职前教师”“教师候选人”“教态”“体态语”“身体语言”“非言语行为”“微格教学”“教学技能评价”；英文检索词包括“pre-serviceteacher”“studentteacher”“teachercandidate”“nonverbalbehavior”“bodylanguage”“gesture”“gaze”“posture”“microteaching”和“videoreflection”。检索入口包括中国知网期刊页面、期刊官网、教育部官方网站、ERIC、DOI出版页面及高校官方赛事通知。

文献纳入遵循三项标准：一是研究对象涉及师范生、职前教师或教师课堂行为；二是内容涉及身体姿态、手势、目光、表情、空间行为，或与其培养评价直接相关；三是文献信息及核心内容能够通过期刊官网、DOI页面、教育行政部门或高校官方页面核验。同时，排除重复记录、仅讨论一般交际而无教学情境关联的材料。

选定文献的研究对象和内容可分为三类：第一类为直接研究师范生或职前教师教姿教态、体态语和非言语行为的实证研究；第二类为师范生微格教学、教学录像反思及教学技能评价研究，用于分析培养和评价路径；第三类为教师非言语行为、体态语及非言语亲近性理论研究，用于解释行为功能。另选取5份高校或省级师范生教学技能竞赛官方评分文件进行文本比较，记录其中与教态、仪态、态势语和目光交流有关的项目、描述及分值。

1.2 教姿教态的概念界定

本文所称“教姿教态”，是指师范生在教学活动中通过身体姿态、手势动作、目光交流、面部表情和空间移动等非言语行为呈现的外在教学表现，以及这些行为与教学内容、课堂环节和师生互动之间的协调程度。

教姿教态与一些相邻概念存在联系但不能完全等同，具体可以总结为以下几个方面。第一，仪表仪容，主要涉及着装、整洁和职业形象，属于教师职业形象的一部分；第二，非言语行为，是更广泛的传播学概念，涉及身体动作、面部表情、目光和空间行为等。教姿教态领域将这些行为限定在教学活动及其功能关系之中。第三，教学语言，主要指口头表达的内容和方式。第四，非言语亲近性，强调行为对人际心理距离和互动关系的影响。它是理解教姿教态功能的一个视角，但不应直接将其理解为教姿教态[5]。

从非言语行为分类角度看，Ekman和Friesen对身体动作的来源、用途与编码进行区分，并进一步讨论手部动作的不同类型，为观察和描述非言语行为提供了理论基础[6-7]。但具体到教学情境，行为是否恰当还需联系其教学目的和课堂任务判断，不能将某种动作类别在特定教学过程中的教学效果泛化。

1.3 教姿教态的分析维度

结合已有研究中较常出现的观察对象，本文将教姿教态归纳为五个相互联系的维度：身体姿态、手势动作、目光交流、面部表情和空间移动。这五个维度并非彼此独立、权重固定的评价项目，在实际教学中，同一行为往往同时涉及多个维度。例如教师转向学生、保持目光交流并配合手势回应问题，构成的是一个具有互动功能的行为组合。五个分析维度及其观察内容、教学功能和评价注意事项汇总见表1。

表 1 教姿教态分析维度、可观察内容与教学功能

分析维度	可观察内容	可能承担的教学功能	评价时需注意
身体姿态	站立或坐姿、身体朝向、稳定程度、开放程度	维持课堂交流状态，呈现关注与准备状态	不以单一姿势作为标准，需考虑教学任务与身体条件
手势动作	指示、说明、强调、描绘及无目的重复动作	突出重点、呈现空间或过程关系、辅助语言表达	不以动作数量多寡直接评分，关注是否有助于理解
目光交流	视线覆盖范围、注视转换、对学生回应的关注	建立互动联系，获取学生反馈，调节课堂交流	不能简单要求持续注视镜头或某一学生
面部表情	表情变化及其与教学内容、互动情境的协调	传递情绪线索，表达鼓励、关注与回应	避免将个人面部特征或外貌纳入评价
空间移动	讲台内外移动、巡视、靠近学生、板书或媒体转换时的位置变化	组织课堂空间，支持巡视、互动和教学环节转换	不以移动次数或距离作为单独的优劣标准

2 师范生教姿教态的研究现状

2.1 研究场景由微格教学拓展至教育实习与仿真情境

微格教学和教学录像是师范生教姿教态研究的重要场景。Sadioğlu以20名小学教师候选人在教育实习中的授课录像为材料，依据研究者编制的身体语言标准表进行分析。研究报告显示，候选人会使用倾听、面向学生和微笑等积极行为，也会出现双臂交叉、手臂动作幅度较小、回避目光或长期面向单一方向等现象[3]。从教姿教态的研究方面来说，该研究将身体语言转化为可观察的分析项目，给我们研究教姿教态的相关问题提供了一个切实可行的方案。

视频反思研究进一步关注师范生如何理解自身的身体表达。Xiao和Tobin对师范生教学视频作品集的研究指出，录制和回看教学视频能够使师范生注意到手势、姿态、目光、语调、面部表情及材料使用和空间位置等具身维度；与此同时，面对镜头的自我意识也可能使部分师范生产生焦虑，并影响其教学表现[4]。Cronqvist对职前教师实习教学录像及反思材料的研究，同样将身体表达、身体移动、与学生建立联系以及声音使用纳入分析[8]。

虚拟仿真为师范生提供了可重复的教学练习条件。Rosati-Peterson等将视频、反思、视频反馈和指导性辅导结合起来，考察师范生在混合现实模拟教学中的非言语亲近性表现[5]。该研究采用单组混合方法设计，样本规模较小，其结果对说明特定训练方案的可行性和变化线索有着显著优势。Moser等则在虚拟现实微格教学场景中探索利用头部姿态及位置数据近似估计目光注视方向，显示技术能够为视线行为的记录提供新的可能[9]。

2.2 研究重点逐渐从动作形式转向行为功能

现有研究提示，教姿教态不宜被理解为动作是否优美或姿态是否统一。手势可以承担指示、说明、强调和呈现空间关系等功能，身体朝向和目光变化则可能影响师生互动与课堂注意分配。Ekman和Friesen关于手部动作的分类为区分说明性动作与自我调节动作等提供了理论参照[6]-[7]。与前文所述相似，在具体的教学评价中，某一动作是否有效，取决于其是否支持知识呈现、课堂组织或互动回应，不能脱离具体的教学情境。

非言语亲近性研究为理解教师身体行为与师生关系提供了相关证据。Witt等对81项研究、24474名参与者的元分析发现，教师非言语亲近性与学生感知学习、情感性学习之间存在较明显关联，而与认知测验表现的相关程度相对较小[10]。这一结果说明非言语行为可能与学生的互动体验和学习感受相关。值得注意的是，虽然该元分析主要讨论教师亲近性与学生学习结果的关系，并非专门针对师范生教姿教态的评价研究，但对于师范生教姿教态评分标准的设定仍具有一定的参考意义。

因此，评价师范生教姿教态时，应将“动作是否出现”与“动作是否发挥教学功能”区分开来。例如，手势频次较高并不必然意味着表达更有效；移动范围较大也不意味着课堂组织更好。更应关注的问题是：行为是否帮助学生识别教学对象、理解概念关系、跟随教学步骤或参与课堂互动。

2.3 录像反思与多轮反馈成为重要培养路径

录像技术使师范生能够从授课时的主观体验转向对行为证据的回看。Bower等研究了职前教师使用在线视频反思系统的经历，参与者通过录制展示、在线反思和同伴反馈，将反馈用于下一轮表达练习[11]。Xiao和Tobin也指出，视频作品集能够帮助师范生关注自身具身教学行为，但视频任务的设计应避免使学习者过度关注镜头表现[4]。Odo关于职前英语教师微格教学同伴反应视频反馈的研究发现，参与者认为同伴视频反馈有助于识别自身教学优势与不足，并从观察同伴教学中获得启发[12]。

2.4 国内研究：从体态语个案观察走向教学技能过程评价

国内直接以师范生教姿教态为对象的研究数量相对有限，但已有研究为行为分类和现状判断提供了较为具体的证据。黄显军以某高校39名学前教育专业学生的微格教学录像为材料，采用视频编码分析体态语使用情况，研究涉及象征性、说明性、消极表露性及适应性等动作类别。研究指出，说明性体态语使用不足、部分象征性动作使用失误，以及不良适应性动作等现象值得关注[13]。这一研究的贡献在于将“教态”从总体印象拆解为可识别的行为类型，使评价者能够围绕具体片段讨论动作的出现、缺失和使用情境。其研究对象为学前教育专业学生，分析结果尤其适用于理解幼儿教育模拟教学中的态势语要求。

国内关于师范生教学技能培养的研究，为教姿教态的训练情境提供了更广泛的支持。李乐为、李岳玲讨论微格教学在师范生教学技能培养中的应用，指出微格教学能够把综合教学活动分解为相对具体的技能训练，并通过教学实践和反馈促进技能形成[14]。黄予等利用视频标注系统开展师范生教学反思实证研究，发现将问题嵌入视频、提供有针对性的情境提示，有助于提升师范生反思的层次[15]。

https://doi.org/10.68070/bb42qd36

这些研究提示，教姿教态训练不宜停留在一次性示范或讲授规范，而应依托教学片段、录像标注和针对性反馈，让师范生在具体教学行为中识别问题。

在评价体系层面，魏非等提出以微认证支持师范生教师职业能力精准测评，强调将职业能力分解为可观察、可记录的能力单元，并通过学习过程记录和能力画像呈现发展情况[16]。梁军萍、樊香兰从师范生教学技能理解出发，指出对教学技能的认识会影响其运用，师范生需要在理解教学对象、讲清知识道理和整合教学技能等方面形成专业判断[17]。覃千钟、陈灵华从反思性实践论出发，强调教学技能发展需要结合课堂情境开展切片分析和行动反思[18]。这些研究虽未专门建构教姿教态量表，却共同指向评价设计的三个关键：能力描述应具体，评价应联系真实教学情境，评价结果应进入后续练习和反思过程。

3 师范生教姿教态评价现状

3.1 评价依据：政策要求提供方向，具体指标仍需情境化转化

教育部2012年印发的教师专业标准强调教师应具备良好的职业道德、专业知识和教育教学能力，并要求将专业标准用于教师培养、培训和考核[1]。2021年印发的师范生教师职业能力标准进一步为师范生教育教学能力考核提供了政策依据[2]。这两类文件可作为评价师范生职业行为和教学能力的上位依据，但不能将其直接视为专门的教姿教态评分表。

3.2 高校与赛事评分标准：教态项目多嵌入综合教学素质

为考察现行评价标准如何呈现教姿教态，本文选取湖州师范学院2025年师范生教学技能竞赛、衡阳师范学院2026年师范生教学技能竞赛、河南省第二十三届高等学校师范类专业毕业生教学技能比赛学前教育组评分细则、枣庄学院2024年山东省师范类高校学生从业技能大赛评分标准，以及阜阳师范大学2023年小学教育专业师范生教学技能大赛评分标准进行比较[19]-[23]。这些文件覆盖模拟上课、片段教学、微型课等常见评价场景，五份竞赛评分标准的比较结果见表2。

表 2 高校及省级师范生教学技能竞赛评分标准中教姿教态相关项目比较

标准来源（年份）	教姿教态相关表述	评分呈现方式	反映出的评价特点
湖州师范学院（2025）	教态自然亲切、仪表举止得体、注重目光交流	“教学素质”5分	将教态与仪表、目光及教学语言合并评价
衡阳师范学院（2026）	教态自然亲切、仪表举止得体、教学情绪饱满、富有感染力	“教学仪态”项目	将行为状态与情绪感染力、语言表达综合描述
河南省师范类毕业生比赛（2025，学前组）	教态自然、大方、得体；口语、态势语符合儿童化表达	“表达与展示”10分	明确出现“态势语”，并联系幼儿接受特点
枣庄学院（2024）	普通话准确、表达流利、表情自然、举止得体	“教态与表达”	以表情和举止作为表现描述，未细分动作类别
阜阳师范大学（2023，小学组）	神态自然、动作适度、与讲演内容吻合；注重目光交流	“仪表形象”及“教学素质”	将动作与讲演内容、目光交流联系起来

比较结果显示，教姿教态在高校及赛事评价中通常不是独立的完整量表，而是嵌入“教学素质”“教学仪态”“表达与展示”或“仪表形象”等综合项目。各文件反复出现“自然亲切”“举止得体”“注重目光交流”等表述，说明评价重点主要落在整体状态、职业形象和互动表现三个方面。河南省学前教育组评分细则直接使用“态势语”概念，并要求其符合儿童化口语表达特点；阜阳师范大学的评分细则则强调动作应适度并与讲演内容吻合，已经体现出动作与教学内容之间的功能联系。

从项目设置看，教姿教态相关分值多与语言表达、仪表形象或情绪感染力合并计算，身体姿态、手势、目光、表情和空间移动通常没有分别设置权重。这样的设计便于在竞赛中快速形成综合判断，也符合模拟授课评价重视整体表现的特点；但对训练改进而言，综合项目难以定位具体行为问题，评价者即使判断“教态不够自然”，也未必能进一步说明是视线覆盖不足、身体朝向单一、手势与内容脱节，还是移动时机不当。由此可见，竞赛评分标准适合承担整体表现评价，日常训练则需要更细化的形成性观察工具。

3.3 评价内容：由整体印象逐步转向可观察行为

从已核验的研究看，评价内容主要围绕身体姿态、手势、目光、面部表情和空间行为展开。Rosati-Peterson等使用非言语亲近性观察量表考察师范生在模拟教学中的行为变化[5]；Sadioğlu依据身体语言标准表对教育实习录像进行分析[3]；

Shirasaka、Imagawa和Enokida则将自动视频评价、同伴评价与自我评价并列呈现，支持师范生比较不同评价来源并开展反思[24]。这些研究表明，评价内容正从“整体感觉好不好”向具体行为观察拓展。

结合前述分析，本文提出四项评价属性作为整理现有研究的分析框架：一是可观察性，即指标能否通过录像或现场观察识别；二是功能性，即行为是否服务于讲解、提示、组织或互动；三是情境适切性，即行为是否符合学科内容、教学环节、学生特点和场地条件；四是发展性，即评价能否指出可练习、可追踪的改进方向。

3.4 评价方法：专家评价、录像观察、自评互评与技术辅助并行

第一，专家或指导教师评价能够结合教学目标、课堂内容和学生反应解释师范生行为，适合判断行为的教学功能，但评分结果可能受到评价者经验和评价尺度差异的影响。事实上是对教姿教态评价标准提出了较高层次的要求。

第二，录像观察和行为编码能够保留行为发生的时间、频次、持续时间和互动对象，为反馈提供可回看的证据；其可靠性取决于编码定义是否清晰以及评分者间一致性是否得到检验。

第三，自评与同伴互评能够促使师范生形成反思语言，但自我观察可能存在盲点，同伴评价也可能受到人际关系和观察经验影响。

第四，视频分析和人工智能工具为行为记录提供了新的技术路径。Moser等探索了在虚拟现实微格教学中利用头部姿态数据估计目光注视的可能性[9]；Shirasaka等将姿态稳定性、手势丰富度和面部表情等自动分析结果与同伴评价、自我评价并列，研究不同评价来源的差异如何引发反思[24]。

多主体评价的价值不在于简单计算平均分，而在于比较不同观察视角之间的一致与差异，并通过讨论形成可执行的改进建议。例如，不同反馈主体可以承担互补职责：指导教师判断行为的教学意义与情境适切性；同伴从学习者视角指出行为对理解和互动的影响；师范生本人解释行为意图并形成改进目标；技术工具提供可回看、可追踪的行为记录。

国内关于体态语和课堂教学的研究也强调身体行为与教学内容之间的配合。赵立允、窦聚山将教师体态语视为课堂非语言交际形式，指出其具有辅助性、情境性和有意性，可在信息补充、内容形象化、师生情感沟通和课堂秩序维持等方面发挥作用[25]。这一观点与本文契合度较高，有效论证了同一手势在不同学科和教学环节中可能具有不同意义，评价应观察动作与言语、教具、板书及学生反应之间的关系，而不是单独判断动作本身。

3.5 评价结果应用：从一次性评分走向持续改进

师范生教姿教态评价的结果可用于微格教学反馈、教学技能训练、教育实习指导和教师职业能力发展。YiğitoğluAptoula对9名职前教师开展为期16周的微格教学反馈研究，发现参与者对教师培训者反馈、自我评价和同伴反馈的作用有不同认识，提示反馈来源及其针对性会影响师范生对改进任务的理解[26]。

评价结果要真正转化为能力发展，需要形成连续反馈机制。一次性评分可以指出问题，却难以说明师范生是否理解问题、是否进行了针对性练习以及行为是否在新的教学情境中得到改善。因而，评价报告宜同时呈现具体行为证据、可能的教学影响、改进建议和下一轮观察重点，避免仅以“自然大方”“缺乏感染力”等笼统评语结束。

4 现有研究与评价中存在的主要问题

4.1 概念边界与评价对象尚未完全清晰

“教态”“体态语”“身体语言”“非言语行为”和“非言语亲近性”等概念存在交叉，但关注重点并不相同。若不明确概念边界，容易把仪容仪表、口头表达、情绪表现和身体动作混合评分，也可能将教师亲近性量表误作完整的教姿教态评价工具。

4.2 部分评价描述对行为表象与教学意图的辨别不足

以“目光交流良好”为例，教师有意识地对学生进行目光的扫视、凝视或对学生状态的适当观察与无意识的乱瞟、呆滞或对某些学生的过分关注，在外在表现上具有很强的相似性，但在教学意义上截然不同。

4.3 行为形式与教学功能之间的联系证据不足

部分评价容易将动作频次、幅度或姿态稳定性作为行为优劣的直接依据，而忽略行为发生的教学环节和实际作用。手势多不一定有助于理解，移动少也不必然意味着课堂组织不足。若评价只记录行为形式而不分析教学功能，可能诱导师范生追求表面动作规范，反而削弱教学行为的真实性和灵活性。

4.4 评价场景和样本范围有待拓展

现有可核验研究中，微格教学、短时模拟教学

https://doi.org/10.68070/bb42qd36

和特定学科实习场景较为常见，研究样本往往来自单一院校或特定培养项目。微格教学便于控制条件和反复练习，但与真实课堂在学生数量、互动复杂度、空间布局和教学压力方面存在差异。

4.5 技术测量与教学评价之间仍存在解释鸿沟

姿态估计、头部朝向识别和表情分析可以提供行为线索，但受摄像机角度、遮挡、光照、文化差异和算法训练数据等因素影响。更重要的是，技术能够识别某些可见特征，却未必能够判断其教学意义。若直接将自动识别分数用于师范生能力排名或高风险考核，可能放大测量误差和情境偏差。

4.6 竞赛评分标准的综合性与训练反馈的诊断性之间存在落差

对五份官方评分文本的比较进一步表明，当前标准已经形成若干相对稳定的共同表述，部分标准还要求动作与教学内容或学段特点相协调。但这些描述主要用于综合评价，缺少对行为边界、观察单位和等级差异的具体说明。

此外，评价项目的合并方式会影响评价结果的解释。湖州师范学院将教态、仪表举止、目光交流和教学语言放在“教学素质”项目中；衡阳师范学院则在“教学仪态”中同时关注语言规范、教态、仪表和情绪感染力；河南省学前教育组将态势语置于“表达与展示”之中，并进一步联系幼儿的接受特点。

不同标准反映出教姿教态在不同学段和竞赛任务中的功能定位并不完全相同。因此评价标准能够提示评价方向，却不能直接指导师范生完成针对性练习。

5 关于教姿教态研究及评价标准的发展建议

5.1 建立边界清晰、以教学功能为核心的评价框架

应在师范生教学技能评价体系中明确教姿教态的独立内涵，将仪表仪容、教学语言和其他教学技能与身体行为区分开来。在此基础上，以身体姿态、手势动作、目光交流、面部表情和空间移动为观察维度，同时将教学功能与情境适切性作为解释原则。评价重点不是要求师范生采用统一的身体表达方式，而是判断其行为是否有助于教学目标实现和课堂互动。

5.2 完善分层、可观察的指标描述

指标开发可采用“行为描述—功能解释—情境判断”三个层次。行为描述层回答“看到了什么”，例如视线覆盖、身体朝向、手势指向和站位转换；功能解释层回答“行为可能服务于什么”，例如强调重点、呈现关系、组织活动或回应学生；情境判断层回答“在当前教学环节是否适切”。

5.3 形成多主体参与的连续反馈机制

将教姿教态评价嵌入微格教学和教育实习的多轮训练中。第一轮通过录像或现场观察识别一至两个优先改进点；第二轮围绕具体行为设置练习任务；第三轮在相近或新的教学情境中再次观察，并比较行为变化及其教学功能。指导教师、同伴和师范生本人分别提供专业判断、学习者视角和自我解释，减少单一评价来源的局限。

5.4 适当引入人工智能辅助分析

人工智能与计算机视觉可用于辅助提取姿态关键点、身体朝向、移动轨迹和部分面部表情特征，降低重复观察的工作量，并帮助师范生发现不易察觉的行为模式。

在指标操作化方面，可将五个行为维度整合为“观察点—情境条件—功能解释—反馈建议”的记录单元。以目光交流为例，观察点可以包括面向不同区域学生的视线转换、提问后对回答者的关注、讲解板书时视线与身体朝向的协调；情境条件需标明教师是在讲解、提问、巡视还是操作演示；功能解释则判断目光是否支持信息传递、互动回应或课堂管理。以手势动作为例，应记录动作是否指向关键对象、是否呈现空间或过程关系、是否与语言重点同步，而不以手势频次作为单独的质量指标。这样的记录方式能够把“好/不好”的判断转化为可讨论的行为证据。

在评分等级设计上，可采用四级描述而非单纯印象打分。第一级为“行为缺失或明显干扰”，第二级为“行为出现但与教学任务联系较弱”，第三级为“行为基本适切并能支持教学”，第四级为“行为能够根据学生反应和课堂进程灵活调整”。等级描述应针对每个观察点分别制定，并允许“本片段不适用”选项，避免将某一行为要求机械套用于所有教学片段。例如，教师连续讲解复杂推导时未必需要频繁移动，而组织小组活动时则需要更充分地运用空间移动和视线巡视。

上述分析关系及其与评价属性、多主体反馈机制之间的联系见图1。

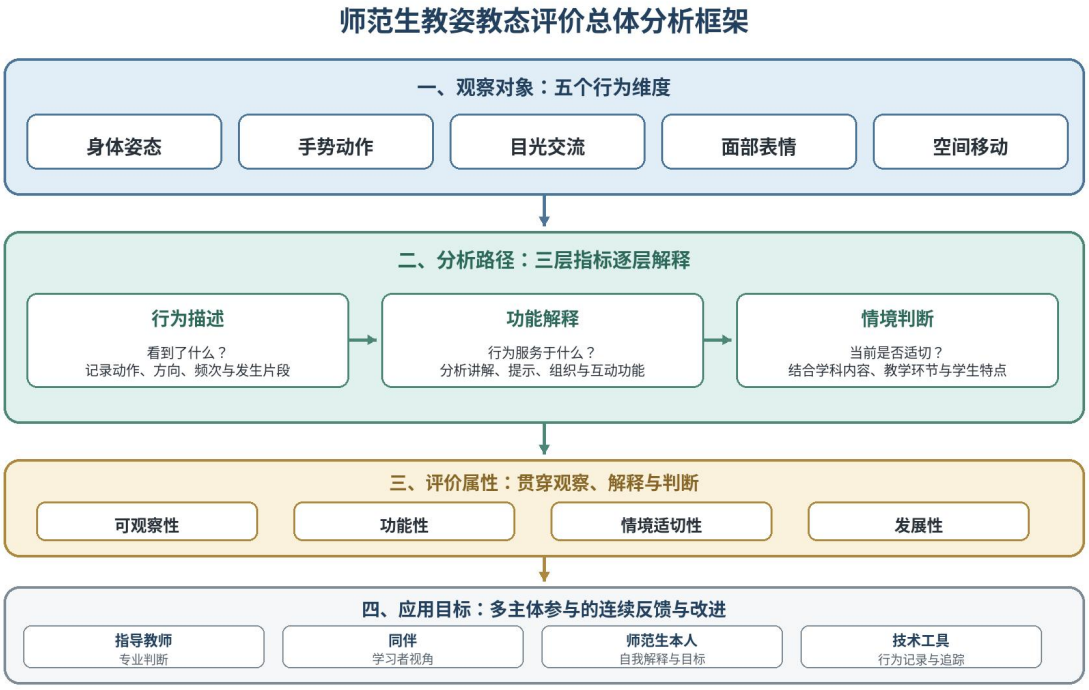


图 1 师范生教姿教态评价总体分析框架

6 结论

师范生教姿教态是由身体姿态、手势动作、目光交流、面部表情和空间移动等行为共同构成的教学表现，其评价应超越对动作形式和外在形象的简单判断，转向对行为功能及情境适切性的分析。现有研究已在微格教学、教育实习、录像反思和虚拟仿真等场景中形成多种观察与反馈路径，专家评价、视频编码、自评互评及技术辅助分析为师范生教姿教态发展提供了不同支持。但目前直接研究仍较分散，评价指标的操作性、跨情境适用性以及评价结果的持续应用仍需加强。

本文提出以可观察行为为基础、以教学功能为解释核心、以情境适切性为判断条件、以反馈改进为应用目标的分析框架。该框架属于文献梳理基础上的研究建议，未来应加强国内师范院校评价标准的原始文本收集，开展跨学段、跨学科的连续观察，并在保障公平性与隐私的前提下探索人工智能辅助评价，以促进师范生教姿教态评价由笼统印象判断走向基于证据的专业反馈。

参考文献

[1] 教育部. 教育部关于印发《幼儿园教师专业标准（试行）》《小学教师专业标准（试行）》和《中学教师专业标准（试行）》的通知：教师〔2012〕1号[EB/OL]. (2012-02-10)[2026-11-06]. https://hudong.moe.gov.cn/srcsite/A10/s6991/201209/t20120913_145603.html.

[2] 教育部办公厅. 教育部办公厅关于印发《中学教育专业师范生教师职业能力标准（试行）》等五个文件的通知：教师厅〔2021〕2号[EB/OL]. (2021-04-02)[2026-11-06]. https://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s6991/202104/t20210412_525943.html.

[3] Sadioğlu Ö. Öğretmenlik Uygulaması Alan Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıfta Kullandıkları Beden Dilinin İncelenmesi[J]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2018(45): 190-209.

[4] Xiao B, Tobin J. The use of video as a tool for reflection with preservice teachers[J]. Journal of Early Childhood Teacher Education, 2018, 39(4): 328-345.

[5] Rosati-Peterson G L, Piro J S, Straub C, et al. A nonverbal immediacy treatment with pre-service teachers using mixed reality simulations[J]. Cogent Education, 2021, 8(1): 1882114.

[6] Ekman P, Friesen W V. The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding[J]. Semiotica, 1969, 1(1): 49-98.

[7] Ekman P, Friesen W V. Hand movements[J]. Journal of Communication, 1972, 22(4): 353-374.

[8] Cronqvist M. Embodied becoming: Student teachers' reflections on their filmed teaching[J].

Video Journal of Education and Pedagogy, 2021, 6(1): 1-16.
[9] Moser I, Hlosta M, Bergamin P, et al. Approximating eye gaze with head pose in a virtual reality microteaching scenario for pre-service teachers[C/OL]. CEUR Workshop Proceedings, 2024, 3667: 272-283. https://ceur-ws.org/Vol-3667/LAVRLAK24_paper_3.pdf.
[10] Witt P L, Wheeless L R, ALLEN M. A meta-analytical review of the relationship between teacher immediacy and student learning[J]. Communication Monographs, 2004, 71(2): 184-207.
[11] Bower M, Cavanagh M, Moloney R, Dao M. Developing communication competence using an online video reflection system: Pre-service teachers' experiences[J]. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 2011, 39(4): 311-326.
[12] Odo D M. Perceptions of preservice English teachers regarding peer reaction video feedback on their microteaching[J]. SAGE Open, 2023, 13(4): 1-13.
[13] 黄显军. 高师学前教育专业学生微格教学中体态语使用状况调查与分析[J]. 淮北师范大学学报(哲学社会科学版), 2015, 36(1): 165-169.
[14] 李乐为, 李岳玲. 师范生教学技能培养中微格教学的应用研究[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2010, 9(5): 69-71.
[15] 黄予, 石亚冰, 覃翠华. 利用视频标注系统培养师范生教学反思能力的实证研究[J]. 教育理论与实践, 2016, 36(23): 31-34.
[16] 魏非, 章玉霞, 李树培, 等. 微认证赋能师范生教师职业能力精准测评研究[J]. 中国电化教育, 2021(12): 79-86.
[17] 梁军萍, 樊香兰. 论师范生的教学技能理解[J]. 教育理论与实践, 2021, 41(23): 38-41.
[18] 覃千钟, 陈灵华. 教师教学技能实践的反思与重构——基于反思性实践论的视角[J]. 教育理论与实践, 2024, 44(17): 25-30.
[19] 湖州师范学院教育学院(教师教育学院). 教育学院（教师教育学院）第十九届师范生(普通组)教学技能竞赛决赛实施方案[EB/OL]. (2025-04-10)[2026-11-06]. https://esatc.zjhu.edu.cn/2025/0410/c624a231591/page.htm.
[20] 衡阳师范学院教育科学学院. 关于组织开展第十二届师范生教学技能竞赛活动的通知[EB/OL]. (2026-03-11)[2026-11-06]. https://jykxxy.hynu.edu.cn/info/1100/24729.htm.
[21] 河南省教育厅. 河南省第二十三届高等学校师范类专业毕业生教学技能比赛评分细则(学前教育组)[EB/OL]. (2025-09-02)[2026-11-06]. https://xcoss.henan.gov.cn/typtfile/20250902/eb1d1c1fa4564630a51703270e3e40af.pdf.
[22] 枣庄学院教务处. 枣庄学院第十二届山东省师范类高校学生从业技能大赛实施方案及评分标准[EB/OL]. (2024-01-25)[2026-11-06]. https://jwc.uzz.edu.cn/__local/7/0C/16/03EF4EEC5A1373DFD9C7A7AB041_8798989F_36B9E.pdf.
[23] 阜阳师范大学教育学院. 关于组织开展2023年小学教育专业师范生教学技能大赛的通知[EB/OL]. (2023-05-22)[2026-11-06]. https://www.fynu.edu.cn/jyxy/info/1072/4161.htm.
[24] Shirasaka S, Imagawa T, Enokida S. Exploring pre-service teachers' reflection on nonverbal behavior in microteaching through three-point comparison feedback[J]. Education Sciences, 2026, 16(5):760.
[25] 赵立允, 窦聚山. 浅谈教师体态语对课堂教学效果的影响[J]. 教育与职业, 2010(9): 70-72.
[26] Yiğitoğlu Aptoula N. Pre-service teachers' perceptions about the efficacy of different types of feedback on micro-teaching activities[J]. Journal of Theoretical Educational Sciences, 2021, 14(2):79-92.

A Review of Pre-service Teachers' Teaching Posture and Demeanor and Its Assessment

Li Xianhe

School of Physics and Optoelectronic Engineering, Jiangsu Normal University, Xuzhou 221116

Abstract: Teaching posture and demeanor refer to the nonverbal behaviors through which pre-service teachers present themselves during instruction, including body posture, gestures, gaze, facial expressions, and spatial movement. Their educational significance lies not only in the formal appropriateness of behaviors but also in their functions in explaining content, organizing classroom activities, and supporting teacher-student interaction. This paper adopts a literature survey and thematic analysis to review verifiable policy documents and relevant Chinese and international studies. The review indicates that research has mainly been conducted in microteaching, teaching practicum, video-based reflection, and virtual simulation settings. Assessment approaches have expanded from holistic impressions to behavioral observation, rating scales, peer feedback, self-reflection, and video-assisted analysis. However, studies specifically addressing pre-service teachers' teaching demeanor remain scattered, while operational indicators, contextual interpretation, and the sustained use of assessment results require further development. Accordingly, this paper proposes an analytical framework centered on observable behavior, pedagogical function, contextual appropriateness, and feedback-informed improvement.

Keywords: pre-service teachers; teaching posture and demeanor; teaching skills assessment

https://doi.org/10.68070/bb42qd36